

# 社会教育主事講習受講者の問題意識

山 田 誠

(社会教育)

(平成9年4月30日受理)

## A Matter of Practical Concern to Students in a Training Course for Social Education Supervisors

Makoto YAMADA

### はじめに

今日、「生涯学習時代」という表現もしばしば見受けられるほどに、「生涯学習」ということが普及し、内容・形態等実に多様で幅広い学習活動が活発に展開されてきている。また、生涯学習を推進するための様々な施策が講じられ、国レベルの審議会答申等においても、たとえば以下のように、「生涯学習社会」を構築することが重要な課題として掲げられ、そのための基盤整備が進められるに至っている<sup>1)</sup>。

これからは、学校教育が抱えている問題点を解決するためにも、社会のさまざまな教育・学習システムが相互に連携を強化して、生涯のいつでも自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果を評価するような生涯学習社会を築いていくことが望まれるのである。

(中央教育審議会答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」1991年4月)

…今後人々が、生涯のいつでも、自由に学習機会を選択して学ぶことができ、その成果が社会において適切に評価されるような生涯学習社会を築いていくことを目指すべきであると考える。(生涯学習審議会「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について(答申)」1992年7月)

このような中、生涯学習社会を構築する上で、人々の学習活動を推進・援助する社会教育主事、学芸員及び司書等、社会教育指導者の果たす役割について、その重要性が指摘され、また、社会教育指導者の養成・研修等の改善方策に関する検討が行われてきている。

すでに1986年に社会教育審議会成人教育分科会によって、社会教育主事の養成制度の改善方

策について検討結果の報告がなされていたが（参考文献①。以下文献番号で示す）、その10年後にあたる1996年、生涯学習審議会社会教育分科審議会による社会教育主事、学芸員及び司書の養成、研修等の改善方策に関する検討結果の報告が行われたところでもある（②）<sup>2)</sup>。

周知のように、社会教育主事、学芸員、司書の資格は、おのおの社会教育法（第9条の4）、博物館法（第5条）、図書館法（第5条）において、いずれも法的に規定されており、その資格の取得は、大学（短期大学を含む。以下同じ。）において所定の科目の単位を修得する道と、文部大臣の委嘱を受けた大学（等）が行う講習を修了する道のほぼ二本立てとなっている<sup>3)</sup>。

すなわち、ここで社会教育主事の資格取得を取り上げると、大学において「社会教育主事講習等規程」（文部省令第12号）第11条〔大学において修得すべき科目の単位〕に定められた24単位を修得して1年以上社会教育主事補の職にあったもの、または、社会教育法第9条の5の規定により文部大臣の委嘱を受けた大学その他の教育機関が、「社会教育主事講習等規程」に基づいて行う「社会教育主事の講習」を修了したものが、社会教育主事となる資格を有することになる。

社会教育主事（有資格者）の養成について、平成3年度の i) 大学における科目履修による養成人数と ii) 社会教育主事講習による養成人数とを、全養成人数に占めるそれぞれの割合で比較してみると、i) 68.6% (3,960人)、ii) 31.4% (1,816人、内訳：大学委嘱1,507人、国立教育会館社会教育研修所309人)で、講習による養成が全体の3割強を占めている<sup>4)</sup>。同様に、学芸員の養成についてみてみると、大学における科目履修によるものが98.0% (6,793人)、国の資格認定によるものが2.0% (141人)、また、司書の養成については、大学での科目履修が91.7% (9,554人)、講習が8.3% (860人)となっている<sup>5)</sup>。このように、養成人数の面で見ると、社会教育主事の養成については、学芸員及び司書のそれと比べて、大学での科目履修による割合が比較的低く、講習による養成がかなり機能していることがわかる。

さらに、社会教育主事としての任用の面では、社会教育主事在職者を資格条項別にみると、講習修了者（社会教育法第9条の4第1号、第2号及び第4号該当者）がほとんどで、大学における所定の科目の単位修得者（社教法第9条の4第3号該当者）は少数である<sup>6)</sup>。つまり、社会教育主事講習を修了した学校教員や行政職からの任用が圧倒的に多く、大学での必要単位修得者が社会教育主事補を経て社会教育主事として任用される例は非常に少ないのである。

こうした社会教育主事の大学における養成と任用との間の「アンバランス」（⑥-53頁）ないしは「断絶」（⑨-279頁）という状況は従来から問題視されてきている<sup>7)</sup>。さらに、「社会教育主事の資格付与は専門課程をおく大学での養成に基づくのが原則であり、昭和二六年改正にもなう経過措置としてとられた講習による社会教育主事の資格付与が大学における養成と同じ位置を与えられたことには疑問が残された。」<sup>8)</sup>といった指摘もある。

このような問題が存在しつつも、社会教育主事講習は引き続き存続しており、現状においては、実際かなり機能しているのである。

これについては、「講習があるからと、大学における養成制度の充実がなおざりにされるようでは、高い専門性を要求されている専門職員の養成は不可能であり、講習の方も質の低下に向かいやすい。というのは、多くの大学教官が講習にも関与しているからである。／大学における養成制度の強化をはかるために、担当教官を充実し、カリキュラムを整備していくことはもっとも重要である。同時に、講習の充実をはかり広く社会から人材を求めることは、生涯教育社会の到来から考えて否定すべき方法でもないと考えられる。この二つの養成の方法を認め

たうえで、相互の利点を活用して、両者の充実強化をはかっていきたいものである。」との見解も示されている（⑥-81～82頁）。

今日の社会教育主事の養成システムにおける、大学と講習という二つの養成方法の併存をめぐる問題に関して、ここで本格的な検討や評価を行うことはできない。しかしながら、まず、大学における養成と社会教育主事講習それぞれについて、その実態・現状をさまざまな面からより詳細に把握し、各々の特質、長所・短所等を明らかにしていくことは意味があるものと思われる。

本稿では、前述のように、現在、社会教育主事の養成そして任用において、重要な役割を果たしている社会教育主事講習について、講習受講者の受講時点における意識という面から、講習の実態・特質をとらえ、社会教育主事講習制度について考察するうえでのひとつの資料とできればと思う。

## 1. 社会教育主事講習研究へのアプローチ

社会教育主事制度に関しては、社会教育主事の職務や役割とその専門性、社会教育主事講習を含めた養成・任用システム、派遣社会教育主事制度等さまざまな議論がなされてきている。

その中で、社会教育主事講習については、「専門職としての社会教育職員（社会教育主事）の養成という実質はいちじるしく低下して、今日では単なる社会教育行政職員の資格を付与するためのそれと化してしまっている」（⑫-79頁）、「資格を付与するということは実質的にも専門的教育職員としてふさわしい専門性を身につけてもらわねばならない。ところが、実態は必ずしも受講者に専門性を身につけてもらうに至っていないのではないか、との危惧が存する」（⑦-198頁）という指摘や、さらに大学での養成及び任用の面との関わりで、「現在、かなり多くの大学では社会教育主事課程を設置して、社会教育主事を志す学生に資格単位を授与しているが、現実には主事講習によって促成栽培された教員や事務職員にそのポストを占められてしまい、学生にはその入職のチャンスも与えられないでいる。」（⑨-280頁）といった指摘もある<sup>9)</sup>。

また、社会教育主事講習の特に受講者にかかわる面では、「最近では社会教育や公民館の現場で働く職員が、その実践をふまえて現職教育の機会になっているという場合が少なく、全く社会教育の経験のない教師が多くなっている。」（⑪-109～110頁）ということが、問題点としてあげられている<sup>10)</sup>。

社会教育主事講習に関する調査研究としては、実施大学を対象に、講習に対する大学側の見解を求めたもの、講習受講者・修了者を対象にして、受講者・修了者の側から講習の実態をとらえたもの等があるようだ（⑫-85頁参照。また、後者の例として⑦、⑬がある）。

本研究の関心は、主として社会教育主事講習の受講者、とりわけ、社会教育及び生涯教育（学習）の現状や現場における問題に対する受講者の受講時における意識ないしは認識の実態にある。どのような問題意識をもった受講者が講習に参加しているのか、あるいは受講中どのような問題意識をもちえていたかということは、講習自体のあり方や成果にも影響してくるのではなかろうか。さらに、そうした受講者の意識の実態を把握・検討し、それを今後の講習の計画・実施に反映させることも必要であろう。

実践現場において、あるいは地域社会のなかで、自ら問題点を発見したり、課題を認識しう

るか、また、その問題にどのように対処し、解決していくことができるかということは、専門職としての実践的力量が具体的に問われる事柄のひとつでもあると思われる。専門領域における問題発見（解決）能力ともいえるような、この面での受講者の受講時における状況はどのようなものであるのだろうか。

## 2. 社会教育主事講習の受講者

講習受講者の属性は決して一様ではない。学校、教育委員会等、現在の所属機関も異なり、社会教育に関する実務経験、あるいは社会教育活動への学習者としての参加経験も、さまざまであろう。そうした経験の有無、あるいは経験の量的・質的内容は、前述のような、受講者自身が社会教育の実践に関してどのような意識を持ちえているかということ左右するものと思われる。

また、実際に社会教育に関する実務経験をもったうえで講習に参加している受講者がいるという面は、その本人にとっても受講に対する明確な目的意識や実践的知識・関心をもって講習に臨めるということの意義があり、また学習者集団としても、実務経験を持った受講者と共に学習活動（講習）に参加し、交流できるという点で、一般に社会教育に関する経験に乏しい学生を対象とした、大学における養成においては通常得にくい利点であるのではなかろうか。

他方、「学社連携」さらには「学社融合」が重視されている今日、学校教育の現場における実践に取り組んでいる教員は、その視点から社会教育・生涯学習の実践をどのようにとらえているのであろうか。学校教員をされている、ある講習受講者は、「上司からの講習参加の話再三断ったが、結局受講せざるをえず、やって来ました。」と本音を語ってくれた。教員に限らず、必ずしも積極的な参加動機をもった受講者ばかりとはいえないかもしれない。しかし、先にふれた教員の方は、「来たからには、社会教育の実践的な面とともに、まず基本的・理論的なことを少しでも多く学びたい。」と語り、また演習グループの懇親会では、「学社連携」の実際的な問題点等について、社会教育の現場に携わっている受講者と熱心に議論しておられた。講習は、このように社会教育の実務経験者と学校教育現場の教員とが、それぞれの経験・視点をいかして、相互に交流できる場でもある。

それでは、実際に社会教育主事講習にはどのような人びとが受講者として参加しているのであろうか。ここでは、1996年に愛媛大学において実施された社会教育主事講習<sup>11)</sup>を事例として、受講者の属性についてみてみたい（表1）。

表1より、所属機関別に見ると、教育委員会所属の受講者が、全体の半数近くを占めている。次いで、学校教員が全体の4割強を占めていることがわかる。さらに、市役所及び町役場勤務の受講者が5名、公民館及び青年の家といった社会教育施設勤務が3名、そして学生が同じく3名であった。

また、上記の所属機関に加え、受講者の社会教育に関する実務経験を知る手がかりとして、受講資格別内訳も示してみた。その結果、「規程（＝社会教育主事講習等規程）第2条第3号」、すなわち、「4年以上法第9条の4第1号に規定する職（＝社会教育主事補の職又は官公署若しくは社会教育関係団体における文部大臣の指定する社会教育に係りのある職）にあつた者」（（ ）は筆者）に該当する受講者は、7名（7％）にすぎなかった。ただし、法第9条の4第1号に規定する職にあつた者でも、在職期間が4年未満の者は、この「規程第2条第3号」

に該当しないため、社会教育の実務経験者は、現在教育委員会勤務の受講者をはじめ、この他にもかなり存在しているものと思われる<sup>12)</sup>。

表1 愛媛大学社会教育主事講習の受講者（1996年度）

- 受講者人数 100名（男92名，女8名）
- 平均年齢 34.3歳
- 県別受講者数 愛媛67名，高知17名，徳島9名，香川7名
- 所属機関別内訳

所属機関	受講者数 (名)	割合 (%)
小学校(教員)	27	27.0
中学校(教員)	9	9.0
高等学校(教員)	6	6.0
県教育委員会	4	4.0
市町村教育委員会	39	39.0
教育事務所	4	4.0
市役所	2	2.0
町役場	3	3.0
公民館	1	1.0
学生	3	3.0
青年の家	2	2.0
合計	100	100.0

} 42.0%

} 47.0%

注：「受講申込者一覧表」の記載に基づく

- 受講資格別内訳

受講資格	該当者数 (名)	割合 (%)
規程第2条第1号	40	40.0
規程第2条第2号	45	45.0
規程第2条第3号	7	7.0
規程第2条第4号	7	7.0
規程第2条第5号	1	1.0
合計	100	100.0

注：「受講申込者一覧表」の記載に基づく。  
 なお、「規程」とは「社会教育主事講習等規程」

### 3. 受講者における問題意識の把握

以下のような要領で、受講者の問題意識の把握を行った<sup>13)</sup>。

- ①調査対象：1996年度愛媛大学社会教育主事講習受講者
- ②調査方法：講義室における集合調査法  
(B5版の用紙を配布、自由記述形式による回答後回収)
- ③調査内容：社会教育・生涯学習に関する問題意識（いま現場で問題だと思われる事柄や改善すべき点、また、そういった問題の解決・改善に向けたアイデア等）<sup>14)</sup>
- ④調査実施時期：1996年8月14日（講習期間のほぼ半ばにあたる）
- ⑤有効回収数：83票（2名共同で回答したもの1票を含む。よって、回答者は84名<sup>15)</sup>）

### 4. 受講者における問題意識の実態 —分析結果—

#### A. 所属機関別にみた全体的傾向

まず、受講者の所属機関別にみた傾向として、現在教育委員会および社会教育施設勤務の受講者の場合、社会教育の現場・実践に直接関連した内容が大半であった。ある程度社会教育の実務経験を有していることが、実践的な問題意識をもちうることに繋がっているものと推察される。だとすれば、社会教育職員の現職教育的な側面も、社会教育主事講習の機能の一環として考慮する必要があるといえるのではないか。

これに対して、教員の場合は、やはり、直接的に社会教育に関わる内容というよりも、生涯教育・生涯学習の視点から、学校教育現場の問題を指摘したり、あるいは今後の学校教育のあり方を位置づける、といったスタンスが目立っている。生涯学習機関としての学校、生涯学習の指導者としての教員のあり方が今日求められてきており、また学社連携という関連においても、こうしたスタンスに基づく問題意識もまた重要であると思われる。

#### B. 内容別にみた傾向

次に、問題意識の内容別の傾向を詳細にみるために、まず、ひとつひとつの回答（記述）をそれぞれ内容のまとまりによっていくつかの部分に分離する作業を行い、その個々の部分を単位として内容の共通性に基づいて仕分けして行った結果、30のカテゴリーに分類された。その各々のカテゴリーには、そこに分類された記述内容を表す項目名を設定した。この30のカテゴリーへの分類結果を、回答者の所属機関との関連で3つに区分けしたかたちで以下に示す。

#### 〔教育委員会所属者の回答が多い項目〕

- 【参加者】17名（教委15，社教施設1，教員1）  
主な記述内容：参加者の減少，参加者の確保，参加者の固定化・限定化・高齢化，主体的・自主的参加者の不足，テーマに関する予備知識等参加者の多様性への対応の問題
- 【学習機会】13名（教委8，社教施設1，首長部局1，教員3）  
ボランティア活動の「場」の開発，魅力的な講座の企画立案，幅広い世代を対象とした学習機会づくり，ニーズの受け皿不足，新企画を導入する余裕がない，同じ行事でも昨年とはや

り方を変えて新鮮さをアピール，自分が楽しめる行事を企画する，講座・教室の数および講座の時間数も少ない，高齢者教育の推進，子どもが参加しやすい青少年活動の企画，ノンフォーマル・インフォーマルな学習機会の重要性，リカレント教育に期待，学習成果を活用する場がない，「学習の機会」をつくるとなると敬遠されてしまう（「学習」という観念は，多数の人に受け入れられないと思う）

○【啓発】8名（教委7，首長部局1）

ほとんどの住民があまり関心をもっていないのが現状，自主的学習の少なさ，学習への動機付けを，自主性を引き出す工夫が必要，社会教育や生涯教育についての認識不足，教育に対する理解不足，高齢者の意識の高さを実感

○【施設】8名（教委6，社教施設1，教員1）

施設不足，公民館等公共施設を大いに活用する，施設のイメージに難あり，多少お金を出してもきれいでサービスの行き届いた方に行くのでは，生涯学習施設として文化会館のクローズアップを，町民大学のキャンパス配置に配慮

○【ニーズ】6名（教委4，教員2）

ニーズの把握が必要，ニーズの把握に苦慮，青年や成人男性のニーズの把握と参加促進を，ニーズ開発が必要

○【広報・情報提供】4名（教委3，首長部局1）

広報の難しさと口コミの効果，学習意欲を高めるため広報活動で強くアピール，情報が住民にまで届いていない

○【縦割り行政】5名（教委4，首長部局1）

縦割り行政から総合行政へ，社会教育団体も含めた横のネットワーク化を

○【行政依存】6名（いずれも教委）

社会教育団体・サークル活動の行政依存を改め自主的運営を，町民の教育委員会依存，住民主体の社会教育を，住民の学習向上には行政援助も不可欠，行政と学習者の両方の努力が必要

○【団体依存】3名（いずれも教委）

団体依存の社会教育からの脱却を，各種団体への事業の押しつけや動員が問題

○【団体活動】2名（いずれも教委）

団体活動の維持・存続が困難

○【財政】4名（いずれも教委）

財政的困難，財源不足，受益者負担の一部導入により出席率が向上

○【講師】4名（いずれも教委）

講師不足，講師の確保，実践者を講師に迎える計画

○【スタッフ】4名（いずれも教委）

スタッフ不足

○【指導者】6名（教委3，社教施設1，教員2）

指導者不足，指導者の確保・養成，学習ボランティアバンクによる指導者集め，リーダー不足

○【役員】2名（いずれも教委）

役員の固定化，一人何役もしている

〔学校教員の回答が多い項目〕

- 【生涯学習と学校】7名（いずれも教員）  
生涯学習における学校教育の位置づけ・役割、生涯教育の観点から発達段階に応じた教育を、いまの義務教育体制を生涯を見通した体制に、「開かれた学校」と人的交流を
- 【自己教育力の育成】7名（いずれも教員）  
自ら学ぶ力育成の困難さ、生きる力、生涯学習につなげる主体的な意欲を、学び方を学ばせる、学習を楽しませることと学力の両立、新学力観の取り組みはこれから、基礎基本の定着が必要
- 【教師】5名（いずれも教員）  
教師自身の自己研修が必要、教師の企業研修をもっと、生涯学習・生涯教育に関する教師の認識不足、教師の多忙さ
- 【体験】8名（教委2，教員5，学生1）  
体験学習の必要性・取り組み、子どもと保護者と教師の体験不足、実践と知識の教育の均等化が必要、学校での学習の生活化を
- 【学校週五日制】2名（いずれも教員）  
取り組みと問題点、学力定着に不安
- 【人材活用】3名（いずれも教員）  
地域人材の活用、人材マップ作成

〔所属機関によらず回答のあった項目〕

- 【多忙】8名（教委4，教員3，学生1）  
公民館業務の多忙さ、残業が多い、土日が無い、諸行事の多さ→マンネリ化した行事はやめる、子ども・青少年の多忙さ、子どもと向き合うゆとりがない
- 【ネットワーク化】6名（教委2，社教施設1，教員3）  
各種団体と学校・行政の協力を、各種団体と競合せぬよう他機関との調整が必要、学校は地域に根ざしつつ地域を越えて公民館や図書館等とともに国や県レベルでのネットワーク化を、ネットワーク化による情報提供を、広域化の必要性
- 【学習阻害要因】5名（教委2，首長部局1，学校教員2）  
休日や平日夜間に開講し出席を促進、就労者の時間の確保が困難、学習阻害要因に着目することが重要、継続が必要な講座では仕事による欠席への対応策が必要、さまざまな制度的阻害要因が存在
- 【地域格差】5名（教委3，教員2）  
施設・設備や学習機会の格差、中央都市部が中心になっている、地域の実情に即した対応を→書面的なことだけでなく「その地域の中に入ること」を心がける
- 【人間関係】5名（教委2，教員3）  
本庁職員との関係（下に見られる）、教職員間の相互理解や各学級間の交流がほとんどない、住民の縦（世代間）のつながりを、登校拒否・いじめ→個と集団をどうかわらせ共に高めていくか、子どもの「人とのかわり不足」、学習における集団の効果
- 【学社連携】4名（教委2，教員2）  
学校サイドに強い垣根がある、組織体制づくりにとどまっている、「学社融合」といわれる



が学校教育と社会教育の領域区分が不明確だと事務処理等やりづらい、連携と学校のスリム化

- 【取り組みと構想】8名（教委4，首長部局1，教員2，学生1）  
青少年教育活動「エコ探検隊」と「カメラウォッチング」，趣味のグループが集まった大きな団体「文化協会」，ふるさと創生一億円事業を活用した「町民大学」，高校開放講座「コンピュータの活用」と「長寿学園」，青年団活動，同和教育推進主任としての実践，地域文化掘り起こしの取り組み，「来年からの地域活動構想（理想）」
- 【まち（町）づくり】2名（教委1，首長部局1）  
生涯学習をまちづくりに生かす，町づくりの一環に生涯学習をすすめる
- 【必要課題と要求課題】1名（教委）  
要求課題への対応は，「課題の解決ではなく，事務的に処理しているのではないだろうか。私はまず，住民の必要課題の解決こそ，地域に住む意義を，住民が見いだすことになるのではないかと考えている。たとえば，基幹産業（第一次産業で，自然の恵みを受ける産業）が衰退してきた場合，これには何らかの要因があるが，まず考えなければならないことは，1人ひとりがこの対策を行うのではなく，地域全体が対処していくことが必要である。」

上記の分類結果から，教育委員会（教育事務所を含む）所属の回答者に特に多くみられる問題意識として注目されるのが，【参加者】に関する内容である。教育委員会勤務の回答者38名中15名（39.5%）の回答にこの関連の内容が含まれていた。また，これに社会教育施設勤務1名，教員1名の回答を加えると，【参加者】についての回答者数（17名）は，回答全体（83票）の2割（20.5%）を占めていることになる。事業の評価とも関わって，いかにして参加者の数を確保するかということが，切実な問題として，大きな関心事となっているようである。なお，これに関しては，むしろ事業の評価尺度の転換や少人数でも意欲をもった人たちの活動を大切にすることが必要であると指摘する以下のような回答もあった。

「『人数をいかに集めたか』というのが今までは成功，失敗の物差しであったかもしれないが，住民のニーズが多様化している今日，『人数は多くなくても，どれくらい参加者に満足感をもたらすことができたか』というような発想を行う。」（所属：教育委員会）

「社会教育での講座などでは，参加人数が問題にされることも多いようであるが，意欲をもった人たちの少人数での活動など，地道な活動を大切に育てていくことなども大切にしていきたいと思います。」（学校教員）

【参加者】に続いて教育委員会所属者の回答が多かった内容としては，【学習機会】の提供にかかわる事柄，生涯学習に向けての住民の【啓発】，【施設】に関するもの，【行政依存】や【縦割り行政】の問題などであった。

一方，学校教員の回答が多い項目としては，【生涯学習と学校】【自己教育力の育成】【教師】および【体験】などがあげられる。

また，さまざまな面での【多忙】さ，あるいは【ネットワーク化】【学習阻害要因】等は，所属機関によらず回答のあった項目である。

以上見てきたように，受講者における問題意識の内容は，現在の所属機関やこれまでの実務経験のちがいとも関連して，非常に多岐にわたっている。受講者のもつ実践的経験・知識や問

題関心、アイデア、そしてそれらの多様性に配慮し、講習の中でそれらを交流させ、生かしていくような工夫や取り組みも重要であるように思われる。

### C. 問題解決へのアイデア

回答の中には、自らの問題意識を踏まえ、今後の改善方策に関するアイデアを提示したものがいくつかあった。その例として、次のようなものがある(回答者はいずれも教育委員会所属)。

#### 【社会教育における課題と方向性について】

公民館における社会教育の課題は、大きく分ければ、次の三点が考えられる。まずは、参加者が限定されていること。次に、主体的な参加者が少ないということ。最後に、ボランティアを含めたスタッフ不足、つまり、公民館の運営を、主に公民館職員のみが行っているということだと思われる。そして、この三点がからみ合い、時代に対応した社会教育を阻害しているのではないだろうか。

まず、公民館活動で行う社会教育においては、趣味活動以外の参加者は、常に婦人会と老人クラブが主である。これは、日常における地域住民が婦人会と老人クラブであるということを物語ってはいるが、土・日や夜の利用などを積極的に考えるべきであろう。しかし、これには、公民館職員の勤務の問題と学校や仕事を持っている不参加者が、今以上に、公民館に関われるかという問題がある。そういった意味では、いかに身近な問題を、興味のあるかたちに仕上げていくかといった企画が求められている。たとえば、青少年に公民館だよりの作成を委嘱し、自由に任せることで、地域に呼びよせるなどのことが必要であろう。

次に主体的な参加者が少ないということについては、一方的なプログラムの設定と予算消化のための公民館活動であるため、臨機応変の活動が出来ないという点に問題がある。この点についても、上記のことの外、予算執行そのものに対する見直しと、自主性に対する参加者の意識変化が求められる。

最後のスタッフ不足については、社会教育のみならず、地域全体を見直していく必要があるのではないか。自治会は市長部局、老人クラブは福祉事務所という縦割りではなく、社会教育団体も含めた横のネットワーク化をはかり、人材の掘り起こしと行事の見直しを行うことで、地域における“無駄”を取り除いていくことで、人的な時間的ゆとりを確保し、負担感をやわらげていく必要があると思われる。それと同時に、公民館職員等の質の向上と、(地域住民も含めて)仕事とボランティアの境界領域のあいまい化が必要なのではないだろうか。

#### 【体験学習について】

最近の子供には体験の機会があまりに少なすぎる。その為、自分が何かをしようとしても、何から始めたらいいか、効率的に出来るかの判断ができにくい。学力はあっても生活にむずびつかない。そういう点を考慮して、公民館事業・愛護班活動等の事業の中で工夫していきたい。例えば、現在のような出来上がったスケジュールに基づいて子供が行動するのではなく、企画・立案から全てを子供にまかせる。キャンプファイアであれば条件1泊2日と決めるのが大人。その後の48時間の使用方法は全て子供にさせる。但し、計画は大人がちゃんとチェックを入れてやり、実践では、テントを建てていけば見守ってやり、最後は「そういう建て方もあるが、こうすればもっと早く強く建てられるよ」と、その方法等を後で教えてやる。苦勞しても投げ出さない間は見てやる。実践の中で子供が工夫する事の大切さを学べば、頭でっかちで、体が伴わない子供は減ってくると思われる。

#### D. 講習に対する期待と今後の抱負

なお、回答には、講習への期待や参加動機、回答者にとっての講習参加の意義等の内容も含まれており、たとえば以下のような記述があった。

「社会教育については、断片的なかかわりしかなく、今回の講習で初めて体系的な学習ができつつある。」  
(教育委員会)

「講習すべてが学習となっています。小学校という狭い枠の中で勤めていたことを、今更ながら感じています。生涯学習に向けての小学校教育のあり方、特に授業の取り組み方を考えたいと思っています。視野を広げ、学校教育と社会教育のそれぞれの役割を、効果的に子ども達の教育に生かしたいと思いながら学んでいます。子ども達に関連している「地域社会と社会教育」のあり方について特に関心をもっています。」  
(学校教員)

「私は大学でも県外に出ることもなく、ずっと地元で生活してきました。自分で言うのは変ですが真面目なだけで、反対に言えば、頭がかたくて、視野が狭くて……冒険もしていないしその勇氣すらない。世界を広げたくても私の地元にいる中では、とても狭いような気がしていました。だから、松山で一カ月過ごして、うんと吸収したいという思いで来ました。講義も、人づきあいも、生活も、今の私にはすべて吸収の材料になっています。演習に行って、〇〇市のすばらしい施設や組織体制に感激しました。人口は同じくらいでも、私の地元とは大きくちがっています。やりたいことがあっても施設がないなど、私が外に出て吸収したいと思った理由が、そんなところにもあるのではないかと思います。」(学校教員)

「今や、学校が魅力的になり、生徒の活気を取り戻すためには、学校が社会教育から学ばねばならないと思っています。」(学校教員)

「余暇の拡大、週休2日制等、その時間を利用して、自己再教育を考えている人は潜在的に非常に多いと思う。私自身、この講習会を受ける動機となった一つが、自分の固くなった頭のたたきなおしにあった。」(学校教員)

また、講習への要望としては、次のような記述がある。

「社会教育と言えば理論より実技面のみ強調されがちであり、現場においては、確かに理論、理屈を言っても始まらない場合もあるが、基礎を確固としていないと、前年度と同じとか、3年後の異動を楽しみにしがちである。理論は疲れるが、学ぶ機会もないので」、「各講義、3時間のうち1時間は基本的な事をしゃべらないと、体系的に把握できない。」(教育委員会)

最後に、講習後に向けての今後の課題や抱負についての記述を、いくつか例示しておきたい。取得した資格の具体的活用とも関わることだが、修了後の見通しがもちにくい面があるようだ。

「この社会教育主事講習で初めてゆっくり考える時間を与えられたと思います。しかし、理論を勉強しても現場との格差はあるように思え、講習を受けて取得した知識を、帰って生かせるかが、また新しい私の悩みとなっています。」(教育委員会)

「社会教育との連携を十分にとり、協力し合いながら、これからの子供を育てていくことを目指さなければならない。今、そのつなぎとなるのが社会教育主事と考えるので、この講習で学んだことを、地域で生かしていきたい。」(学校教員)

「今日まで受講して思うことは、確かに社会教育の意義、重要性、課題等といった事がある程度学ぶことはできた。しかしながら、学校現場に戻って、学んだことをどう活かしていけばよいか分からない。現場に戻ってもおそらく管理職以外は、社会教育には、当然無関心な者ばかりだろう。こんな中で、どうやって学んだことを活かせばよいのだろうか。」(学校教員)

## 結びにかえて

分析結果のように、講習受講者のもつ問題意識は多様である。そして受講者の所属機関、換言すれば実務経験のちがいが、その問題意識の内容にかなり反映されているようである。このことは、各受講者の、講習内容に対する関心のもち方や受けとめ方、さらには講習から得る成果にも関連してくるのではなかろうか。

今回の調査は、講習期間のほぼ半ばにあたる時期に実施したため、受講者が上記のような問題意識をもつにあたって、それまでの期間に受講した講習の内容が影響を与えている面もありそうである。受講者が、実践現場において自らが関与する問題を意識化するうえで、講習はどれほどの役割を果たし得たのであろうか。

また今回、受講者の方々にご回答いただいたひとつひとつの問題意識について、各受講者自身がその問題に関する認識をさらに深め、その解決に向けた方策を探っていくうえで、講習は果たして何らかの貢献をすることができたであろうか。

それらを明らかにするためには、講習開始時点での問題意識の状況をまず把握しておき(残念ながら今回は調査できなかった)、また追跡調査的に、講習修了後、現場における実践を経たうえで受講者の評価を収集し、今回の資料と併せて検討する必要があるだろう。

なお、今回、調査で受講者に社会教育の実務経験年数を尋ねなかったため、回答者の経験年数と問題意識の内容との関連性等を十分明らかにすることができなかった。

調査にあたり、筆者は、受講者の方々に「いま現場ではどうなのか」をぜひ教えていただきたいとお願いした。そして、実際、回答された記述内容を通じて、受講者から本当にさまざまなことがらを教えられた。

ご回答いただいた受講者のみなさまのご協力に、心より感謝申し上げる次第である。

## <注>

- 1) しかし、「生涯学習」のこのような動向、そして近年の生涯学習政策の推進過程のもとで、他方では、従来から地域住民の学習活動の支援に中心的に関与してきた「社会教育」の概念や理念、制度、あるいは「社会教育」の固有の意義をめぐる、現在様々な論議がなされてもいる(たとえば⑤)。それは、「生涯学習社会における社会教育の振興・推進」という観点からの社会教育行政その他の見直しという今日の意味合いにとどまらず、「社会教育」の本質をめぐる歴史的諸問題の再検討でもあり、それを踏まえての「社会教育」概念の現代的再解釈・再構成への取り組みでもあろう。また、答申類に示された定義を含め、「生涯学習社会」に対するイメージ、とらえ方についても、なお議論・検討の余地があると思われる。(「生涯学習」概念自体にしても、今なお曖昧なところがある。)「生涯学習社会」の具体化の動きを注視しつつ、「生涯学習社会」の概念それ自体の再検討、さらなる精緻化とともに、「生涯学習社会における社会教育」のあり方も問われていかねばならないのではなかろうか。
- 2) この生涯学習審議会による検討結果を受けて、大学(短期大学を含む)及び資格取得講習における養成内容の改善の面では、社会教育主事、学芸員及び司書の3資格に共通な科目として、「生涯学習概論」が新

- たに設けられたり、大学における学芸員の修得単位数や司書講習における修得単位数が増やされたりしている。本稿で扱う社会教育主事については、1987年に続く1996年の社会教育主事講習等規程の改正により、受講資格要件が緩和されるとともに、講習及び大学における養成科目について「社会教育の基礎（社会教育概論）」が「生涯学習概論」に改められた。（『解説教育六法1997平成9年版』三省堂，1997年，参照。）
- 3) なお、学芸員の資格取得について、大学において博物館に関する科目の単位を修得していない場合、文部大臣の行う「資格認定（試験認定または無試験認定）」に合格する必要がある。また、「博物館等に勤務する職員の学芸員資格取得に資すると共に資質の向上を図る」目的で「博物館職員講習」が実施されており（主催：文部省・国立教育会館社会教育研修所）、講習での単位修得科目については、資格認定にあたって当該科目の試験が免除される。
- 4) 参考文献②-37頁掲載の表「(1)大学等における養成状況」をもとに、各人数及び割合を算出した。
- 5) 同上。
- 6) 文部省社会教育調査（平成2年度）における在職者の資格条項別調査の結果によると、教職経験者等の講習修了者（社教法9条4-2）が最も多く全体の45.6%を、次いで社会教育の指定職経験者等の講習修了者（9条4-1）が23.5%をそれぞれ占めており、大学での関係単位修得者（9条4-3）は7.5%にすぎない（⑨-271頁を参照させていただいた）。
- また、年度はさかのぼるが、参考文献⑥-53頁の「表5 資格条項別社会教育主事数」をもとに計算すると、講習修了者（社教法9条4-1, 2, 4）が92.8%を占めることになる。これに対し、大学で単位を修得したもの（9条4-3）はわずか5.4%である。なお、この他に「その他」が1.8%となっている。
- 7) たとえば、佐藤晴雄は次のように述べている（⑨-279頁）。
- 「大学等における必要単位取得者を当初から社会教育主事（補）として採用される事例はきわめて少ない現状にあるといえる。本来、この任用形態こそが社会教育主事制度に適した方法であるが、筆者の知るかぎりでは東京都及び特別区をはじめとする一部教育委員会で実施されているにすぎないものと思われる。」
- 8) 『解説教育六法1997平成9年版』227頁（社教法第9条の4についての「解説」より）。
- 9) この関連で、社会教育審議会成人教育分科会の報告においては、次のような考え方が示されている（①）。
- 「社会教育主事講習は、社会教育主事に必要な資質・能力の養成を図ることを目標として行われるものではあるが、四〇日程度の講習期間中に、資質・能力のすべてを養成することは難しい。したがって、講習をいわば社会教育主事養成のオリエンテーションとして位置づけ、社会教育に取り組む意欲の喚起に努め、その後の現職研修を充実し、両者の連携によって質の高い社会教育主事の養成に努めるようにする。」
- 10) 受講者の面については、上記の報告において、以下のような指摘もなされている（①）。
- 「受講者の中には、それまでの職歴の関係もあって、行政の組織や運用についての、あるいは、教育の理念や原理についての基本的な知識の習得を必要とする例が見受けられる。また、なかには教職経験を持ちながらも、教育を狭い枠の中でとらえている例も見られる。」
- 11) 1996年度愛媛大学社会教育主事講習は、同大学教育学部を主会場として、1996年7月29日から8月30日までの約1か月間にわたって開催された。文部省主催の本講習は、四国ブロックについては、担当4国立大学（鳴門教育大学・香川大学・愛媛大学・高知大学）のローテーション方式により委嘱を受け、各大学において4年に1度開催されることになっている。
- ちなみに、「平成8年度社会教育主事講習開催要領」（愛媛大学）には、「本講習は社会教育法第9条の5の規定及び社会教育主事講習等規程に基づき、社会教育主事となるべき者に、その職務を遂行するために必要な専門的知識・技能を修得させ、社会教育主事となりうる資格を附与することを目的とする。」とされている。
- なお、他大学で実施された社会教育主事講習受講者に関するデータとして、1987年の鳴門教育大学における講習について参照することができる（⑥-74頁）。
- 12) なお、「規程第2条第1号」は「大学に2年以上在学して62単位以上を修得した者、高等専門学校を卒業した者又は社会教育法の一部を改正する法律（昭和26年法律第17号。以下「改正法」という。）附則第2項の規定に該当する者」、「規程第2条第2号」は「教育職員の普通免許状を有する者」、「規程第2条第4号」は「6年以上（1996年規程改正により、現在は「4年以上」）法第9条の4第2号に規定する職（＝文部大臣の指定する教育に関する職）にあつた者」（（ ）は筆者）、そして「規程第2条第5号」は「前各号に相当するものとして文部大臣の認める者」となっている。

- 13) またこれにより、今日の社会教育（及び学校教育）現場における現状・課題の一端を、受講者の「目（視座）」と「生の声」を通して把握するということを意図した。
- 14) ただし、社会教育に関する実務経験及び参加経験がなくて回答しづらいような場合には、生涯学習の観点から学校教育等の問題について記述してくれるよう求めた。なお、結果的には、社会教育主事講習への期待や要望に関する言及や講義で扱った内容にふれたものも含まれていた。
- 15) 回答者の属性は以下のとおり（「受講申込者一覧表」の記載に基づく）。

○所属機関別内訳

所属機関	回答者数 (名)	割合 (%)
小学校(教員)	24	28.6
中学校(教員)	7	8.3
高等学校(教員)	3	3.6
県教育委員会	2	2.4
市町村教育委員会	32	38.1
教育事務所	4	4.8
市役所	2	2.4
町役場	3	3.6
公民館	1	1.1
学 生	3	3.6
青年の家	2	2.4
不 明	1	1.1
合 計	84	100.0

40.5% (小学校、中学校、高等学校)

45.2% (市町村教育委員会、教育事務所)

○受講資格別内訳

受講資格	該当者数 (名)	割合 (%)
規程第2条第1号	36	42.9
規程第2条第2号	38	45.2
規程第2条第3号	5	6.0
規程第2条第4号	4	4.8
規程第2条第5号	0	—
不 明	1	1.1
合 計	84	100.0

注：「規程」とは「社会教育主事講習等規程」

<参考文献>

- ①社会教育審議会成人教育分科会「社会教育主事の養成について（報告）」1986年10月24日。
- ②生涯学習審議会社会教育分科審議会「社会教育主事，学芸員及び司書の養成，研修等の改善方策について（報告）」1996年4月24日。
- ③生涯学習審議会「地域における生涯学習機会の充実方策について（答申）」1996年4月24日。
- ④文部省編『我が国の文教施策（平成8年度）』大蔵省印刷局，1996年。
- ⑤日本社会教育学会編『現代社会教育の理念と法制』（日本の社会教育 第40集）東洋館出版社，1996年。
- ⑥富士貴志夫「第二章 専門職員の養成」上杉孝實・岸本幸次郎編『生涯学習時代の指導者像』（生涯学習実践講座④）亜紀書房，1988年，41～83頁。
- ⑦古川 弘「社会教育主事の職務と社会教育主事講習」『新潟大学教育学部紀要』第31巻第2号（人文・社会科学編）1990年，191～199頁。
- ⑧堀井啓幸「派遣社会教育主事と生涯学習活動—S県における町村派遣社会教育主事の意識調査から—」日本生涯教育学会編『生涯学習社会とボランティア』（日本生涯教育学会年報 第14号）1993年，93～106頁。
- ⑨佐藤晴雄「社会教育主事制度の現状と専門職制確立の課題—社会教育主事の役割と専門性に関する研究序説—」『帝京大学文学部紀要』（教育学 第19号）1994年，265～289頁。
- ⑩佐藤晴雄「社会教育主事の役割と専門性に関する調査研究報告—首都圏における社会教育主事の実態と意識—」『帝京大学文学部紀要』（教育学 第20号）1995年，249～285頁。
- ⑪福尾武彦「大学における社会教育職員養成—主事講習とかかわりながら—」日本社会教育学会編『社会教育職員論』（日本の社会教育 第18集）東洋館出版社，1974年，91～112頁。
- ⑫横山 宏「社会教育主事講習の評価」日本社会教育学会編『社会教育職員の養成と研修』（日本の社会教育 第23集）東洋館出版社，1979年，79～90頁。
- ⑬仲島隆夫・村上登司文・栗田 修「社会教育主事講習の効果に関する研究」『京都教育大学紀要』A（人文・社会）：第79号，1991年，1～17頁。
- ⑭岡本包治編著『これからの指導者・ボランティア—養成・研修・活用—』（現代生涯学習全集 第5巻）ぎょうせい，1992年。